

知的障害児童のキャリア発達の促進を目指した実践研究

—係活動を軸に「役割の理解と実行」能力を育てる—

阿部美穂子・定村 富子・五十嵐勝義

知的障害児童のキャリア発達の促進を目指した実践研究

—係活動を軸に「役割の理解と実行」能力を育てる—

阿部美穂子・定村 富子*・五十嵐勝義**

Practical Study to Promote Career Development of the Children with Intellectual Disabilities
—Developing their Competency in "Understanding and Practicing the Roll" through the Responsible work given in the classroom—

Mihoko ABE・Tomiko JOMURA・Katsuyoshi IGARASHI

摘要

本研究では、特別支援学校小学部に在籍する知的障害のある児童を対象に、そのキャリア発達を促進することを目的とした支援を実践した。特に、「キャリアプランニング能力」の要素のひとつである「役割の理解と実行」能力に着目し、係活動を軸にその能力の育成を目指した。実践にあたっては、①：対象児の「役割の理解と実行」能力に関する「実態把握シート」の作成、②：育てたい力の具体化と設定した達成基準に基づく、実践中・後の対象児の行動評価、③：「役割の理解と実行」に関する対象児の意識、価値観などの変容に関する聞き取り評価、④：評価に基づく支援方法の改善と再実践の、4ステップからなるPDCAサイクルを実行した。実践の結果、対象児にねらいとした「役割の理解と実行」能力の獲得が確認された。実践から、知的障害児の「役割の理解と実行」能力を育てるための有効な支援方法を明らかにするとともに、行動の客観的な評価と、内的動機付けや意欲、自己意識などの主観的評価の仕組みを組み込んだcompetency-basedのキャリア発達支援の在り方を考察した。

キーワード：キャリア発達、係活動、PDCAサイクル、知的障害児、コンピテンシーベースドプログラム

Keywords：Career development, Work given in the classroom, PDCA cycle, Child with Intellectual disabilities, Competency-based-program

I. 研究の背景と目的

知的障害のある児童生徒の教育における今日的課題のひとつにキャリア教育があげられる。キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」(文部科学省, 2011)と定義される。この場合、キャリアとは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」であり、キャリア発達とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」のことである(文部科学省, 2011 前出)。このキャリア発達については、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2002)によれば、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4領域にわたる8つの能力が、幼児期から小・中・高の学齢期を通じて段階的、発展的に伸長していくものとされる。特に障害のある児童生徒のキャリ

ア発達については、国立特別支援教育総合研究所(2010)が、「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」において、上述の4領域8能力の発達モデルを示している。その後、これらの能力は、分野や職種にかかわらず、社会的・職業的に自立するために必要な基盤となる、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの「基礎的・汎用的能力」に再構成され、提示されている(文部科学省, 2011 前出)。

このようなキャリア発達にかかわる諸能力の中で、筆者らは、特に「はたらくよろこび(自分が果たす役割の理解と実行)」(国立特別支援教育総合研究所, 前出)に着目した。これは、上述の「基礎的・汎用的能力」の中の「キャリアプランニング能力」に関連する能力である。文部科学省(2006)では、D・E・スーパーの生涯における役割(ライフ・ロール)の分化と統合の過程を例に、「その時々自分のにとっての重要性や意味に応じて」、「社会における自己の立場に応じた役割を果たしていこうとする」過程をキャリア発達として詳述している。さらに、

* 富山県立となみ総合支援学校

** 富山県立となみ東支援学校

渡辺（2010）が述べているように、「キャリアとは、社会の中の役割の連続」であり、「すべての人が生きている限り、役割があるという前提に立って、子どもたちが自分の役割、他の人の役割というものと共存していくというのが、キャリアという言葉に含まれる」ことから、「役割の理解と実行」は、キャリア発達の中核的概念をなす能力のひとつであると言える。

それでは、知的障害特別支援学校においてこの能力を育てるための教育実践とは、どのようにあればよいのであろうか。これについて、木村・菊池（2011）は、「キャリア教育における教育課程は、competency-based-program である点に留意する必要がある。」と指摘する。すなわち、「個々の授業によって獲得されていく具体的な能力（知識やスキルなど：筆者補足）だけでなく、これらの積み重ねによって形成されていく能力（物事に対する姿勢、考え方、価値観など：筆者補足）（記録方法も含め）の在り方をより明確にし、関係者によって共有していく取組が重要である」としている。この視点を含む取組として、阿部・吉田・山川・森（2014）の報告が上げられる。阿部らは、児童福祉施設併設特別支援学校の中学部段階にある知的障害生徒を対象に、「働く喜びを知り、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知る力」を伸ばすための授業の在り方を実践を通して明らかにした。それによれば、生徒らが「グループの仲間」「見える他者」「見えない他者」の3つを段階的に意識して役割を継続的に実行できるように活動を設定し、自己評価を組み込んだ授業を実践した結果、対象児らに質の高い仕事を成し遂げるため、自ら役割を果たそうとする行動が見られるようになり、併せて対象児らの自己有用感が高まったことが確認された。すなわち、他者との関係で期待される役割を果たすことの価値とそのスキル、さらに自分にそれができるとする有能感を、具体的な役割行動の実行と自己評価記録の積み重ねによって獲得させた実践例である。

それでは、キャリア発達において、さらに前段階にあると考えられる小学部在籍の知的障害児の場合、他者との関係で自己の立場に応じた役割を理解し、実行する具体的な能力（スキル）と、それを果たそうとする姿勢や価値観を獲得するためには、どのような支援が必要なのであろうか。さらに、支援に取り組むにあたり、キャリア発達を促すための、いわゆる PDCA サイクルによる支援のブラッシュアップを、記録方法（評価方法）も含め、どのように推進するのがよいのであろうか。

そこで、本研究では、上記の2つの問題について実践に基づき、解明することを目的とする。具体的には、小学部在籍の知的障害児を対象に、特別活動（日々の係活動）を取り上げ、「役割の理解と実行」能力の獲得を目指して、約半年間にわたって支援実践を行う。そして、実践によって得られた対象児の変容と、それをもたらした有効な支援方法を明らかにする。また、支援計画の

立案、実行にあたり、PCDA サイクルを実現するため、以下の4ステップからなる枠組みを構築する。まず、①：キャリア発達の視点から対象児の「役割の理解と実行」に関して育てたい力を明確化するため「実態把握シート」を作成する。次に、②：育てたい力を達成課題として具体化し、併せてその達成基準を設けて、対象児の行動を観察記録し、達成度を評価する。併せて、③：対象児の役割理解や実行に対する意識、価値観などの変容を対象児の発言や態度から記録・評価する。そして、④：②、③に基づき、支援方法の改善を図り、再度実践に取り組む。以上により、知的障害のある児童の「役割の理解と実行」能力の獲得を促進する支援の在り方について考察するものとする。

II. 方法

1. 対象児童

Z 特別支援学校に在籍する A 児（小学部 6 年男子）である。知的障害があり、諸検査の結果は、WISC-Ⅲ（小学部 1 年時実施）では、VIQ51、PIQ41、FIQ41、実践開始時の S-M 社会生活能力検査では、CA 11：11、SA 5：4、SQ 44（身辺自立 6：6 移動 4：8 作業 5：10 意志交換 4：3 集団参加 5：5 自己統制 5：8）であった。

2. 「はたらくよろこび（役割の理解と実行）」に関する実態把握シートの作成

キャリア発達の視点から児童の「役割の理解と実行」に関して育てたい力を明確化するため、児童の「はたらくよろこび（役割の理解と実行）」に関する実態把握シートを作成した（以下、実態把握シート）。実態把握シートは、A 手伝い・役割の基礎（5 項目）、B 自分の役割の理解と実行（2 項目）、C 他者を意識した役割の実行（6 項目）の3つの観点、計 13 項目から対象児の日常生活行動のエピソードを抽出して整理し、そのエピソードをもたらしたと推測される対象児の気持ちや要因を分析し、それに基づいて対象児に育てたい力を絞り込んでいくものである。実態把握シートの観点と項目を表 1 に示す。

3. A 児の「はたらくよろこび（役割の理解と実行）」に関する実態と育てたい力

A 児の実態把握シートの抜粋を表 2 に示す。実態把握シートから以下の A 児の実態が明らかとなった。まず、観点 A（手伝い・役割の基礎）については、教師の指示や支援があれば、簡単な係活動を行うことができた。しかし、途中で注意が他のものに向くと、活動を中断してしまうことが頻繁に見られた。次に、観点 B（自分の役割の理解と実行）では、係活動の内容を理解することに時間がかかることや、やりたい仕事を自分で選ぶ機会が少ないことが挙げられた。一方、自分が頼りにされていると思える係活動は、教師の支援により決められた手順に従って最後まで行うことができた。反面、日常的に繰り返される係活動への取り組みは、丁寧さや継続性に欠ける姿が見られた。さらに、観点 C（他者を意識

表1 「はたらくよろこび（役割の理解と実行）」に関する実態把握シートの観点と項目

観 点	項 目
A 手伝い・役割の基礎	a 教師と一緒に準備や後片付けをする。 b 自分の使ったものを片付ける。 c 教師と一緒に、簡単な係活動をする。 d 教師の支援を受けて、簡単な係活動をする。 e 教師の指示を受けて、簡単な係活動をする。 ※簡単な係活動とは、号令、台拭き、他の教室へ物を届ける等が考えられる。
B 自分の役割の理解と実行	a 簡単な係活動の内容を理解し、やりたいものを選ぶ。 b 決められた手順に従って、教師と一緒に自分の役割を果たそうとする。 c 決められた手順に従って、自分の役割を果たす。 ※このエリアでは、自分が分担した仕事の内容を理解し、実行することを示す。
C 他者を意識した役割の実行	a 係や当番の活動が人の役に立っている事が分かる。 b 互いの役割や役割分担について理解する。 c 自分の役割が人の役に立っていることを理解し、最後まで行う。 d 自分の役割が人の役に立っていることを理解し、最後まで丁寧に行う。 e 自分の役割が人の役に立っていることを理解し、継続的に行う。 ※このエリアでは、自分のやっていることが他者の役に立っていることを理解し実行することを指す。

表2 実態把握シートにおける A 児の実態（抜粋）

観点	項目	A 児の姿（エピソード）	推測される A 児の気持ち・要因	育てたい力
A 手伝い・役割の基礎	a	○教師と一緒に準備や片付けをするが、途中で他のものが気になる。 ・教師の見守りや言葉かけで、体育の時間などに道具の準備・片付けをする。途中で他の物が気になったり遊びになったりする。	・自分の気持ちを優先し、達成することに対する目的意識が弱い。 ・途中で見えたものに気が散ってしまう。	簡単な係活動や手伝いなどの仕事を最後まで行う。
	b	○教師と一緒に自分の使ったものを片付けることができるが、途中で片付けることを忘れることがある。 ・教師の見守りで、使った椅子を片付ける。・持ち物の片付け忘れが多い。	・片付けの必要性を感じていない。 ・他のことに気をとられて、仕事内容を忘れてしまう。	
	c	○意欲があるときは、教師の支援で簡単な係活動ができる。 ・号令を掛ける。・朝の会で日付天気を発表する。 ・登校後、自分の学級の健康観察表を自分の教室まで運ぶ。頼まれてもすぐに行なわなかったり途中で逸脱したりすることがある。	・経験と自信のあることは取り組める。 ・係活動より他のことが気になることがある。	
	d	○意欲があるときは、教師の依頼を受けて簡単な係活動を行うことができる。 ・教師の依頼に応じて音楽の授業中に用具を集配したり、椅子の片付けをする。 ・「A さん、お願いします」「助けてほしいな」など、教師から丁寧な依頼を受けると体育の後の道具の片付けなどに前向きに取り組むことができる。 ・取り組み意欲にむらがある。	・依頼されると嬉しい。 ・そのときの気分で仕事を放り出す。	
	e	○意欲があるときは、教師の依頼を受けて簡単な係活動を行うことができる。 ・教師の依頼に応じて音楽の授業中に用具を集配したり、椅子の片付けをする。 ・「A さん、お願いします」「助けてほしいな」など、教師から丁寧な依頼を受けると体育の後の道具の片付けなどに前向きに取り組むことができる。 ・取り組み意欲にむらがある。	・依頼されると嬉しい。 ・そのときの気分で仕事を放り出す。	
B 自分の役割の理解と実行	a	○簡単な係活動の内容を理解することに時間がかかり、やりたいことを選ぶ機会も少ない。 ・与えられた役割の種類が複数ある場合、自分のやりたいことを選び取る姿はあまり見られない。	・教師の提示を聞いたり見たりして理解することに時間がかかる。 ・やり遂げられるか不安を抱き、自信のあることをしたいと思う。	提示された仕事の内容を理解し、自ら選択できる。
	b	○特別感のある係活動は、決められた手順に従って最後まで継続的に教師と一緒に役割を果たそうとする。 ・保健室前で健康観察表を学級毎のフックに掛ける仕事は、教師の見守りの支援で、前年度一年間継続し、手順に従って最後まで行えた。 ・掃除のとき、年下の児童から掃除完了の報告を受ける係は意欲的に取り組む。	・特別な仕事、誇りのある仕事をしたい、できるとうれしい。 ・机上での課題は集中してできる。 ・何度も練習して自信があることは、積極的になれる。	
	c	○日常的な簡単な係活動は、丁寧さや取り組みの継続性に欠ける。 ・教室掃除は集中させる言葉かけがあれば、最後まで行なうことができる。 ・登校後、自分の学級の健康観察表を自分の教室まで運ぶ。ただし、すぐに行なわなかったり途中で逸脱したりすることがある。	・他のことに気をとられる。 ・毎日の活動の繰り返しに飽きてしまい、継続が難しい。	
C 他者を意識した役割の実行	a	○感謝を伝えられると、笑顔になる。 ・「A 児のおかげで…ありがとう」と言うとき、にこにこしている。	・自分がしたことを褒められて嬉しい。	役割を果たすことで自分の仕事は相手に役立っていることに気付く。
	b	○他児との分担を大体理解しているが、好きなことだけ行ったり、自分の分担でなくても、したいと思ったら了解を得ずに行ったりする。 ・下級生にやり方を教える（音楽、体育） ・興味をもつと、他の児童の仕事だと伝えても頑として行おうとする。	・経験があり、自信をもっている。 ・下級生に教えてあげたい。 ・他児との役割分担意識が弱い。	
	c	○褒めてもらおうと笑顔になるが、褒めてもらおうと実行することは少ない。	・他者に認められたい意欲が弱い。	
	d	○特定の好きな教師や年下の児童の手伝いをしようと行動する。 ・好きな教師のために、進んで荷物運びや、片づけを手伝うことがある。 ・教師に頼まれて、下級生の見本となって移動や整列することができた。 ・年下の児童から掃除のチェック表の報告を受け、点検する。 ・掃除のとき、自分の分は終わっていないが下級生の机を運んでくれた。	・好きな先生のそばにいたい。 ・先生のまねをしたい。 ・6年生は、年下の児童を助けたり、お手本になったりするものであるという自覚がある。	
	e	○継続して他者の役に立とうと意識している様子が見られない。 ・下級生の手伝いをする際、下級生がどのような気持ちでいるか関心がない。	・自分に任された役割を果たすが、他者に及ぼす影響を理解することが難しい。	

した役割の実行)では、相手から感謝の気持ちを伝えられたり褒められたりすると笑顔になるが、なぜ感謝されたのかを理解していない様子であった。また、人の役に立とう、褒めてもらおうと意識して取り組む言動は見られなかった。他児との仕事分担では、気に入ったことだけ行ったり、自分の担当以外のことでも興味をもてば了解を得ずに行ったりする様子も見られた。

以上のことから、A児は時間がかかるものの、教師から依頼される手伝いや係活動の内容とそれをやり遂げる方法を理解する力を持っていることが分かった。また、褒められることが嬉しく、仕事を任されたことを喜ぶ気持ちがあることも分かった。しかし、途中で仕事を放棄してしまったり、さらに感謝された理由が分からず、自分がしたことが他者の役に立っているという意識も弱いことから、自分が仕事をするとは、他者との関係でどのような役割を果たすことであるのかという、意義の理解が難しいと考えられた。そのため、役割を果たすことへの積極性も乏しい状態であることが分かった。

そこで、観点A(手伝い・役割の基礎)から、「簡単な係活動や手伝いなどの仕事を最後まで行う。」、観点B(自分の役割の理解と実行)から、「提示された仕事の内容を理解し、自ら選択できる。」、観点C(他者を意識した役割の実行)から、「役割を果たすことで、自分の仕事が相手に役立っていることに気付く。」の3つを育てたい力として設定した。

4. 支援計画

(1) 支援実践場面とA児の達成課題

A児が取り組みやすい役割を選定し、それを果たす過程で、A児が自分の役割にどのような意義があるのかを理解して使命感をもって取り組み、その結果、他者との関係で期待される役割を果たす成就感や達成感、満足感を得ることができるための実践を計画した。

そこで、実践場面として、特別活動(日々の係活動)で、①水やり係、②健康観察表掛け係、③タオル集配係の3つを設定した。A児は自分が頼りにされていると思える係活動には意欲的に取り組む傾向があること、自分の仕事の成果が役に立つという意識が薄いこと、自信をもてないとスムーズに取り組まれない面があることなどを考慮して選定した。

水やり係は、毎朝、指定された植物の水やりを行う仕事である。A児はトマトの栽培を前年度も経験しており、水やりの仕事の内容が分かりやすく、植物が成長する様子などから水やりの必要性や有用性に気付きやすいと考えた。また、学級の代表として水やりを行うこととし、自分が頼りにされていると思えるようにした。

健康観察表掛け係は、全校児童生徒が保健室に提出した健康観察表を整理して、保健室前の学級ごとのフックに掛ける仕事で、A児が所属している保健・ボランティア委員会の活動の一つである。全校児童生徒の朝の活動に関わる仕事であり、A児は昨年度教師と一緒にこの

活動をした経験があり、その際、高学年として誇りに思える仕事と捉えている様子が見られた係活動である。A児にとって、活動内容や仕事の必要性が分かりやすいと考えた。

タオル集配係は、小学部の児童が学級で使用しているタオルを週の初めに各学級に配布し、週末に回収する仕事である。この仕事も、A児が所属する保健・ボランティア委員会の仕事であり、各学級に配ったり集めたりする単純な仕事であるので、A児にとって見通しがつきやすく、やり遂げやすい仕事である。集配先の相手と関わる場面があることから、他者に役立つことを直接意識できる機会を得やすいと考えた。

それぞれの係活動におけるA児の達成課題を以下のように設定した。

① 水やり係

- ・進んで仕事に取り掛かる。
- ・時間内に一人で仕事をやり終える。
- ・各学級の教師や児童に感謝されることで、役立っていることに気付く。

② 健康観察表掛け係

- ・自分から進んで保健室前へ行き健康観察表の仕分けをして学級ごとにフックに掛ける。
- ・やり終えたら小学部1組の教室に戻る。

③ タオル集配係

- ・最後まで一人で言うことができる。
- ・目標時間(2分)内に終わることができる。
- ・集配のとき、決められたせりふを言うことができる。
- ・各学級の教師や児童に感謝されることで、役に立っていることに気付く。

(2) 支援の方針

上記の3つの係のうち、①、②については毎日、③については週明けと週末に実施し、活動内容や支援方法について見直しを行いながら①、②については7月より12月まで、③については4月より11月まで継続して実施した。継続することで、A児が仕事を最後までやり遂げる経験を積むことができ、他者の役に立てるという気付きや自信につながると考えた。直接の支援は、A児の担任、副担任、他5名の7名の教師がローテーションで、毎回個別に実施した。教師の支援については、以下の3つのカテゴリーを想定した。またその具体的な内容は図1～3中の「支援の方法」に示したとおりである。

1) 活動への集中を図るための支援

活動の途中で注意がそれてしまうA児の実態を踏まえ、分かりやすく、見通しを持ちやすくなるための支援を加えた。例としては、活動内容を明確にするための視覚的な手がかりや仕事の手順、動線の見直しによる活動の簡略化などである。

2) 意欲の向上のための支援

活動に取り組み、やり遂げることがA児の楽しみにつながるように配慮した。たとえば、活動の前後にリラッ

【目標と評価の観点】

達成課題	ア) 進んで水やりの仕事に取り掛かることができる。	イ) 時間内に一人で仕事をやり終える。	ウ) 教師や児童に感謝されることで、役立っていることに気付くことができる。
評価の観点	◎ 自ら行えたとき ○ 言葉掛けで行えたとき △ 言葉掛け以外の支援が必要だったとき	時間内に行えたとき 言葉掛けを受けて時間内に終えたとき 時間内に終えることができなかったとき	表情や発言などの様子より

【指導経過】 一下線部分は改善点


期間	第1期(7/1～7/9)	第2期(7/10～7/19)	第3期(9/2～9/27)	第4期(10/1～11/15)	第5期(11/20～12/6)
活動の提示	活動の提示	ベットボトルを用いて手順を簡略化	コスモスの栽培を追加	コスモスを飾る場を設定	室内の活動に変更
活動内容	(トマト5鉢) ①じょうろで水をやする。 ②グリーンカーテンの虫を払う。 (小学部3クラス分) ③チェック表に終了印を押す。	(トマト5鉢) ①ベットボトルで1鉢に1本分(500cc)の水をやする。 ②グリーンカーテンの虫を払う。 (小学部1クラス分のみ) ③チェック表に終了印を押す。	(トマト5鉢, コスモスの苗床二つ) ①ベットボトルで1鉢1本分の水をやする。(トマト500cc, コスモス350cc) ②グリーンカーテンの虫を払う。 ③チェック表に終了印を押す, 自己評価(◎, ○, △)を記入する。	(トマト5鉢, コスモスのプランター1個) ①ベットボトルで水やりをする。(トマトは、1鉢につき500cc1本分, コスモスは350cc2本分) ②チェック表に終了印を押し、自己評価(◎, ○, △)を記入する。(グリーンカーテンは取り外されたため終了した。)	(ヘデラ2鉢, こけ玉1鉢) ①ヘデラにベットボトル(500CC)1本分の水やりをする。 ②霧吹きでヘデラの葉の部分とこけ玉に水を噴霧する。
支援の方法	《活動の明確化》 ◇手順表を提示する。 《活動の簡略化》 ◇じょうろに水を汲んで手渡す。じょうろの水がなくなると再度水を汲んで手渡すようにする。 《動機付け・大人との関わり》 ◇活動が途切れそうなときに、活動終了後のお楽しみを提示する。 《動機付け》 ◇チェック表の押印は、A児の興味を引くように大人が使用する印鑑を用いる。	《活動の明確化》 ◇手順表を着脱式のカードに替え、次に何をやるのかを分かりやすくする。 ◇どの鉢に水をあげたかが分かるように、各鉢とベットボトルに共通の名札を付ける。 ◇タイマーを使用する。 《活動の簡略化》 ◇トマトの鉢を集めて配置する。 ◇水やりの道具をベットボトルに替える。 ◇ベットボトルに事前に水を入れておく。 ◇虫払いには小学部4組分のみとした。	《活動の簡略化》 ◇トマトの鉢とコスモスの苗床を集め配置する。 《活動内容の変化》 ◇コスモスの苗床への水やりの活動を加える。 《自己評価》 ◇チェック表に自己評価欄を加える。 	《活動内容の変化》 ◇コスモスの苗床からプランターに植え替える。 《動機付け》 ◇学習発表会に飾り見てもらうことを励みにする。 《成果の発表の場(他者評価)・自己決定》 ◇コスモスのプランターに「ぼくが育てたコスモスです」という顔写真付きのカードを付け、どこに置くかを選ぶように促す。 《動機付け・大人との関わり》 ◇活動前に活動後の「お楽しみ課題」をA児と決め、活動後は教師と一緒に苦手な児童のいない図書コーナーで過ごす。	《活動内容の変化》 ◇室内の観葉植物の水やり活動を変更する。 《動機付け》 ◇A児の好みそうな霧吹き活動を取り入れる。 《活動の簡略化》 ◇植物は教室の黒板に配置し、教室内ですぐに行えるようにし、活動量も少なくする。
A児の様子	・じょうろを上手に使いこなせず、水遊びに移行しがちであった。 ・水の量の判断が難しかった。 ・仕事の途中で、玄関に來た車や他の教室を見に行くことが多かった。	・登校直後に水やりをするということが定着してきた。逸脱行動も減少してきた。 ・トマトの収穫時期が過ぎると、意欲が低下してきた。	・言語的賞賛だけでは意欲が上がらなかった。 ・時間内に終わらなくても、自己評価では◎を付けていた。	・プランターへの植え替えは意欲的だった。 ・皆に見てもらいやすい生徒玄関横にカードを付けたプランターを置くことを選んだ。その後、意欲が高まった。	・作業内容が格段に簡略化され、手順表の必要がなくなった。 ・霧吹きでの活動を好み意欲的に活動に取り組むことができた。
教師による評価	3◎ 2○ 1△ 0×	3◎ 2○ 1△ 0×	3◎ 2○ 1△ 0×	3◎ 2○ 1△ 0×	3◎ 2○ 1△ 0×
	1 2 3 4 5 6 7	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55	56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67	
	<第1期>	<第2期>	<第3期>	<第4期>	<第5期>

図1 水やり係の実践の経過と課題の達成状況

クスできる環境や楽しい活動を取り入れたり、大人との関わり場を設けたりすることである。また、A児の状態や、季節、行事等に応じて、活動内容を変化させたり、A児自身の自己決定の機会を設けたりすることである。

3) 役立ったことに気付くための支援

自分が係の仕事をやリ遂げることによって、他者がどのように感じているかを意識できるように配慮した。例としては、賞賛や感謝の言葉かけを多くするとともに、仕事の成果を見てもらえる場や報告の場を意図的に設けることなどである。

(3) 評価

(1)で示した各係活動の達成課題について、それぞれ◎、○、△の達成基準を設け、毎回の活動ごとに直接支援した教師が評価し、経過を確認した。さらに、A児が比較的落ち着いている、主に授業前や休み時間に、A

児から係活動についての心情を聞き取り記録した。聞き取りは、本実践においてA児の支援に直接かかわっておらず、過去にA児を担任したことがあり、A児が安心して話すことができる教師1名が個別に行った。7月～11月の間に全体で6回実施し、そのうち、各係活動別にA児の心情を4回分ずつ聞き取ることができた。そこで、内容を時系列に整理し、11名の教師で協議し、係活動ごとにA児の意識の変容を読み取った。

Ⅲ. 結果

1. 水やり係の取り組み経過

実践の経過と課題の達成状況を図1に、心情の聞き取り記録を表3に示す。

(1) 第1期(7月上旬)

活動の提示を中心とした本時期では、A児はまだじょうろをうまく使えず教師の手助けを必要としていた。活動への集中も低い状態であった。心情の聞き取りでは、A児は水やりをしなければいけないと感じているが、教師に促されるまで忘れている「芽生え期」であった。

(2) 第2期 (7月中旬)

じょうろをペットボトルに変え、活動内容を減らして簡略化し、手順表を着脱式カードに変えて分かりやすくすると、課題の達成度において、徐々に◎評価が増加した。しかし、継続せず不安定であった。

心情の聞き取りでは、水やり係の手順を覚えて正しく説明できるようになり、A児が、水やりを自分の仕事であると認識し、「定着期」となった。

(3) 第3期 (9月)

第3期では、これまでのトマトの水やりにコスモスを加え、さらにA児の自己評価活動を加えた。言語的な賞賛を積極的に行ったが、A児の意欲は高まらず、課題の達成度は安定しなかった。水やりの動作そのものはスムーズにできるようになり、心情の聞き取りでは、自分が水をやる様子を「見せてあげたい」とうまくできる自分に自信や満足感をもっていることが分かった。一方、教師の質問に対し、水やりをしたら「みんなありがとう」といってくれるので「嬉しい」と言うものの、態度は淡々としており、形式的な応え方に終始した。このように技術的には完成したものの、意欲が低い状態の「技術完成期・マンネリ期」となった。

(4) 第4期 (10月～11月中旬)・第5期 (11月中旬～12月)

第4期では、コスモスを苗床からプランターに移植し、「A児が育てた」という顔写真付きプレートを付けた。学習発表会で飾りつけることとし、飾る場所もA児が選択するようにしたところ、本時期後半から、◎の評価が安定して見られるようになった。

この時期の心情の聞き取りでは、教師の「(あなたは)仕事、頑張っていますか? 仕事は何ですか。」との問いに、水やりなどの係活動の内容をすばやく、自信ありげに答えた。さらに、仕事は「難しくない」、水やりをしたコスモスが咲くことで、「みんなが喜ぶ」と嬉しそうに回答した。このように、実践の終盤では、A児は、水やりを自分の仕事と意識して主張し、それは他者も自分も「みんな」が喜ぶための仕事であると理解でき、「完成期」を迎えた。

第5期では、冬季になって室内での水やり活動に変更すると、室内用の水やりに使う霧吹きに興味をもち、継続して◎評価が見られた。

2. 健康観察表掛け係の取り組み経過

実践の経過と課題の達成状況を図2に、心情の聞き取り記録を表4に示す。

(1) 第1期 (7月)

活動は昼休みに行うため、まずA児が安定した情緒

で取りかかれるように、苦手とする児童と出会わない小学部1組で昼休みを過ごせるようにし、そこから保健室に行くようにA児を促した。しかし、保健室に入り込み、係活動に取り掛からずに養護教諭と話したり、遊び始めたりする行動が見られるようになり、活動の遂行に教師の助けと励ましが必要であった。

この時期の心情の聞き取りを見ると、自分の仕事であると自覚し、「やらないと先生に怒られる」反面、「楽しい」とも言い、義務感とともに意欲も感じているようであった(「芽生え期」)。しかし、その後、係活動を「しなければいけない」と感じているが、実際にはやり忘れてしまう時期が続き、「できない自分」に気付いて、そのことを正直に伝える「自己反省期」を迎えた。

(2) 第2期 (9月)・第3期 (9月下旬～10月)

第2期では、保健室に入り込むことを避けるため、集まった健康観察表の入ったかごを廊下に置き、A児が係活動をしたらシールを貼る自己評価、活動後の報酬(楽しみ活動・VTR視聴など)を加えた。活動後の「お楽しみ活動」を提示すると短時間で係活動を終えることができることもあったが、保健室に行くことと相変わらず養護教諭に補助を求め、課題の達成度は安定しなかった。そこで、第3期では活動内容を2つに分け、かごの中の健康観察表の仕分けは給食前に、フックにかけるのは給食後に行うこととして、1度に行う活動負担感を減らした。フック掛けの操作はスムーズにできることが増えたが、意欲的であったのは手続きを変更した初期のみで、後半には意欲低下が見られた。

この時期の心情の聞き取りで、A児は「やる気が出ない」と話した。「好きな教師とならばやる気が出る」とも言い、仕事を続けるために自分なりの方法を見つけ出そうとしているようであった。係活動をやり終えて賞賛されるより、行っている最中に人と関わっていたいという気持ちの方が強く、「みんなのためにやっている」とは言うものの、「みんな」のイメージも曖昧で、係活動を行う意義を感じられないようであった(「マンネリ・スランプ期」)。

(3) 第4期 (10月下旬～12月)

第4期では、係活動を昼休みではなく、給食前の短い時間帯にすべて済ませることをA児自身が決めた。そして、昼休みは、ゆっくり教師と話をする時間とした。これにより、活動への意欲が高まり、安定して◎評価が見られるようになった。

この時期の心情の聞き取りでは、A児は健康観察表掛け係を一番好きな仕事として挙げ、仕事を効率的に行う方法(給食前に仕事を終える方が行いやすいこと)に気付き、自分で決めて実行したと話した。また、「言われたことはちゃんとやっている」と、教師の期待通りに行っていると、自信をもっていることが伺えた。

3. タオル集配係の取り組み経過

実践の経過と課題の達成状況を図3に、心情の聞き取

【目標と評価の観点】

達成課題	ア) 進んで、保健室前へ行き健康観察表の仕分けをして学級ごとのフックに掛ける。	イ) 仕事を終わったらスムーズに小学部1組に戻ることができる。	ウ) 教師や児童に感謝されることで、役立っていることに気付くことができる。
評価の観点	◎ 自ら行えたとき ○ 言葉掛けで行えたとき △ 促しや言葉掛けが繰り返し必要だったとき	一人で戻ることができたとき 言葉掛けを受けて戻ることができたとき 促しや言葉掛けが繰り返し必要だったとき	表情や発言などの様子より

【指導経過】 一下線部分は改善点

	第1期 (7/10～7/19) 昼休みの活動場所の配慮	第2期 (9/2～9/26) 保健室の入室を省略(かごを廊下に設置)	第3期 (9/30～10/28) 活動場面を分け、負担感を軽減	第4期 (10/29～12/6) 給食前に行くことに自分で変更
活動内容	(給食後) ①保健室に行く。 ②健康観察表の入った籠を廊下に出す。 ③健康観察表を1枚ずつ各学級のフックに掛ける。 ④小学部1組に戻る。	(給食後) ①保健室前廊下に行く。 ②健康観察表を1枚ずつ各学級のフックに掛ける。 ③自己評価表にシールを貼る。 ④小学部1組に戻る。	(4限終了後) ①保健室からかごを小学部1組に持ってくる。 ②健康観察表を各学級ごとに仕分ける。 ③かごを持って保健室前廊下に行く。 ④各学級のフックに掛ける。 ⑤自己評価表にシールを貼る。 ⑥小学部1組に戻る。 (給食後)	(4限終了後) ①保健室前廊下に行く。 ②健康観察表を1枚ずつ各学級のフックに掛ける。 ③自己評価表にシールを貼る。 ④小学部1組に戻る。
支援の方法	《環境の調整》 ◇昼休みに過ごす場所を苦手な児童のいない小学部1組にした。 《言葉掛け》 ◇係の仕事を思い出せるような言葉掛けや励ましの言葉掛けを行う。 《見守り・促し》 ◇離れた位置から見守るが、スムーズに取り掛からないときには近くでの見守りや言葉掛けをする。 《他者評価》 ◇感謝や称賛の言葉を掛ける。	《活動内容の変化・活動の簡略化》 ◇健康観察表の入ったかごを廊下に置き 保健室からかごを出す手順を省く。 《活動内容の変化》 ◇自己評価表にシールを貼る活動を追加する。 《動機付け》 ◇係活動後の具体的な「お楽しみ活動」を提示し、「終わったら楽しいことしようね」と伝える。 《自己評価・他者評価》 ◇自己評価表を健康観察表が掛ける横に常設する。	《活動内容の変化・活動の簡略化》 ◇活動場面を二つに分け、仕分けの活動を給食前に行う。 《活動の簡略化》 ◇小学部1組から健康観察表のかごを持って保健室に向かうことで目的意識を持続できるようにする。また仕分けとフック掛けを別々に行うことで活動への負担感を軽減する。 《大人との関わり》 ◇仕分けの活動時は教師が側で見守り、励ましや賞賛の言葉かけを行う。 《他者評価》 ◇終了時刻を記録し、励ましや賞賛をする。	《自己決定》 ◇給食前に係活動を済ませた方がよいと自ら考えたことを承認する。 《大人との関わり》 ◇保健室への行き帰りの際、廊下ですれ違う際に感謝や称賛の言葉を掛ける。 ◇お昼休みは教師とのやり取りを充分に行い、本児のペースで楽しめるようにする。
A児の様子	・昼休みに過ごす場所を変えたことで移動がスムーズになった。 ・当初は少しの言葉掛けで行うことができたが、徐々に活動から逸脱することが増え、言葉掛けや促しが頻繁に必要になった。後半、仕事の途中で保健室に入って遊び始めるようになった。	・活動後の「お楽しみ活動」で、好きなVTRの視聴を提示すると、短時間でやり終えることもあった。 ・保健室への出入りはなくならず、養護教諭に作業を手伝ってもらうことが続く。大人との関わりを求めている。大人に手伝ってもらえないと他に注意が向き、なかなか活動が進まなかった。	・変更当初は意欲の高まりが見られたが徐々に低下した。 ・給食前の仕分け活動は意欲的に行った。 ・どの活動場面においても大人に寄り添って欲しいという思いが強く、自ら関わりを求めていく。 ・見たものや聞いたものに興味をもち、途中で中学部の教室に入ってしまうこともあった。	・学習発表会後に、自分から「こっちの方が早い」と給食前に活動をするようになり◎が続く。 ・移動中や活動中に通りかかった大人と自ら関わり、楽しんでいる。
教師による評価				

図2 健康観察表掛け係の実践の経過と課題の達成状況

り記録を表5に示す。

(1) 第1期 (6月～7月)

タオル集配は週明けと週末の2回のみ行うため、活動の手順と内容を十分理解するまでに時間を要し、第1期では常に教師の言葉かけを必要とした。その結果、教師の見守りがあれば、最後まで集中してタオルの集配ができるようになった。

心情の聞き取りでは、6月には、タオル集配係についてまったく意識が向いていない「無関心期」であった。

7月になると、「教師の指示に従わなければならない」「やらないと叱られる」と感じて、タオル集めのやり方

を忠実にしようとしている「義務期」を迎えた。この時期には、「タオル配りしなかったらどうなの？」という問いに、「…怒られるか、…ちゃんとしなさいと言われるか…分からない」と言い、係の仕事をやり遂げる意義をつかみあぐねている様子であった。

(2) 第2期 (9月～11月)

第2期に入り、活動の定着と質の向上を目指し、自己評価表を作成した。A児がまず手順と目標を確認して取り組み、終わってから自己評価するようにし、それに教師が賞賛と感謝を加えた。さらにタイムタイマーで活動時間を意識させ、係として決められたせりふを相手に

表3 水やり係の経過に伴う心情の聞き取り記録 (Q:教師 A:A児)

時期	第1期7月上旬	第2期7月中旬	第3期9月中旬	第4期11月中旬
カテゴリー	自分の仕事だと思い始めた時期	係を自分の仕事と認識した時期 手順が自分に合っていると感じている時期	水やりの技術が完成した時期 意欲が低い時期	自分の仕事と主張している時期 みんなが喜ぶためにと自覚する時期
	芽生え期	定着期	技術完成期・マンネリ期	完成期
会話記録	<p>Q:朝、なにかしてないの？ A:きのう、月曜日に、明日の…えーと、…健康観察して1組で遊ぶ。 Q:朝、水やりしてなかった？ A:あー、あー、(そうだった)あー、あー、水やりしてる。 Q:どうやってしているの？ A:忘れた。 Q:もしやらなかったら、どうかな？ A:怒る、Nさんも怒る、A先生もちょっと怒る。I先生も…</p>	<p>Q:係の仕事は？ A:忘れた。 Q:今日水やりしたの？誰としたの？ A:H先生とした。金曜日はT先生、火はI先生、月はO先生、水はK先生と、順番にやっている。 Q:気を付けていることありますか？ A:あまりない。Sちゃん(下級生の児童)のやつ、2組で、なんでかね？初め2組に置いてあったの。水やりやっていた。じょうろでいつもやっている、交代したんだよ。じょうろとペットボトルと交代したんだ。ペットボトルに名前書いてあって、RちゃんとRちゃん、T君(同じ学級の児童)ならT君のところに水をあげるの。</p>	<p>Q:外で遊んだ？遊んだじゃなくて、お仕事を外でしていることなかったかな？ A:んー、そーだね。 Q:(ヒントを言う)朝、来て… A:水やりか。 Q:どんな水やりしているの？ A:コスモス、トマトとか水やってる、算数終わったら、見せてあげようか？ Q:水やりしたら、他の人は何か言ってくれる？ A:みんな、ありがとうと言ってきて、学校の先生とか学園の先生とか言う。 Q:Bちゃんはどんな気持ち？ A:うれしい気持ち(別の事をしながら、淡々と答える。) Q:水やりしなかったらどうなる？ A:枯れる、死ぬ、爆発する、木が消えてしまう(いい加減に答えている様子)。</p>	<p>Q:お仕事、がんばっていますか？ お仕事何ですか？ A:コスモスの水やり、菊の水やり、健康観察、タオル集め、月曜日はタオルのやつをやっている。(即、話す。自信をもって答える。) Q:難しい仕事ある？ A:なーん。 Q:コスモス咲いてどう思っているのかな？ A:うれしいと思う。 Q:誰が喜んでいてと思う？ A:みんなでしょ。先生も、みんな。(にこにこしながら教師を見て答える。)</p>

表4 健康観察表掛け係の経過に伴う心情の聞き取り記録 (Q:教師 A:A児)

時期	第1期7月上旬	第1期7月中旬	第2期9月下旬	第4期11月中旬
カテゴリー	自分の仕事だと思い始めてきた時期	「しなくてはいけない」と感じているが、やり忘れてしまう時期	「やらなくてはいけない」と思っているが、やりたくない時期	「僕の仕事です」と主張している時期
	芽生え期	自己反省期	マンネリ・スランプ期	完成期
会話記録	<p>Q:係の仕事は何ですか？ A:健康観察と図工と…えーと…何だったかな？…忘れた。 Q:健康観察はどんなお仕事ですか？ A:…無言 Q:いつ、するの？ A:掃除が終わった後。違った…休み時間に1組に行き、その後保健室に行く。 そうしたら、終わったら、また帰りの会する… Q:保健室へ行って、何をしているの？ A:F先生に「できました」と言って、四角のはんこを押してもらって「いいですよ」と言えば「終わりました」と言う。 Q:健康観察の何をしているの？ A:みんなの健康観察を、みんなのやつを掛けている。 Q:みんなの、やっているの？みんなのやつ、やらなかったらどうなるの？ A:怒られる Q:誰に？ A:I先生に。 Q:いつからしているの？ A:毎日、健康観察掛けに行き、楽しいかなと思う。みんなのやつ掛けていて、それ終わった後に、1組行く。</p>	<p>Q:健康観察の仕事はどうですか？ A:ご飯食べ終わった後に1組行く前に忘れるんだ…それがね… たまーに、忘れるんだよ。 Q:忘れたときあったの？ A:I先生のとき。 Q:仕事、忘れたら、○?△?×? A:たぶん×。</p>	<p>Q:給食終わったら何するの？ A:健康観察 Q:何のためにやっているの？ A:みんなのために。 Q:みんなって誰？ A:…… Q:最近どう？ A:最近やる気がちょっと…でないんだ。 やる気がでないんだ。 Q:どうやったら、やる気がでるかな？ A:F先生に渡してもらって一緒にやったら、やる気がでるんだ。</p>	<p>Q:お仕事、がんばっていますか？ お仕事何ですか？ A:コスモスの水やり、菊の水やり、健康観察、タオル集め、月曜日はタオルのやつをやっている。(即、話す。自信をもって答える。) Q:難しい仕事ある？ A:なーん。 Q:一番好きな仕事は？ A:健康観察でしょ。 Q:一人でやっているの？ A:うん。 Q:いつやっているの？ A:給食行く前、給食行く前にやっておかないといけないの。 Q:決まっているの？誰、決めた？ A:自分で決めた。先生に言われたことは、ちゃんとやっているから。</p>

表5 タオル集配係の経過に伴う心情の聞き取り記録 (Q:教師 A:A児)

時期	第1期6月上旬	第2期①7月中旬	第2期②9月中旬	第2期③11月中旬
カテゴリ	全く関心がない時期	やらなくてはいけないと感じている時期 やらないと叱られると思っている時期	やらされ感はあるが、仕事に対して自信が付いてきた時期	自分の仕事と主張している時期 自信がついた時期
	無関心期	義務期	自信の芽生え期	完成期
会話記録	Q:係は? A:ゲーム係とビデオ係。 Q:朝起きて? A:うん。朝か… Q:あまり覚えていないのかな? A:うん。 Q:学校帰るときは? A:ゲームとか…学園でしょ?うん、そうやった あと運動やった、学園で、本を見て…あ、本係だった。 Q:委員会、保健委員会じゃなかった? A:あ、そうだった。 Q:3組ではどう? A:うん。Sさんに勉強教えてあげた。 A:あんまり…ないなあ。	Q:タオル配り、毎日しているの? A:うん。 Q:誰に報告するの? A:誰に報告するかというと、T先生に報告して「もういいよ」と言われたら… Q:タオル配りしなかったらどうなるの? A:誰かさんに怒られるか、みんなにちゃんとしなさいと言われるか、それが分からないんだ。	Q:ありがとう。その他もう1つ(係の仕事)していない? A:…分かんない。 Q:委員会で、月曜日と金曜日に何かしてない? A:そーだ… Q:(ヒント)…月曜日の朝「お願いします」と言って…「タ」のつくもので… A:「タオル、集めに来ました」かな?「お願いします、失礼します。」 Q:覚えているんだね。その後は? A:先生に、「終わりました」と報告するの。 A:よく、偉い子だよ。(にこにこして言う)(繰り返す) Q:「終わりました」と言ったら、偉い子になるの? A:うん。 Q:先生は何か言ってくれるの? A:「いいよ」と言ってくれる。「(係の)仕事終わったら体育行っていくよ」と言うよ。 Q:どんな気持ちになる? A:うれしい。	Q:お仕事、がんばっていますか?お仕事何ですか? A:コスモスの水やり、菊の水やり、健康観察、タオル集め、月曜日はタオルのやつをやっとる。(即、話す。自信をもって答える。)

【目標と評価の観点】

達成課題	ア)最後まで一人で言うことができる。	イ)目標時間(2分)内に終わることができる。	ウ)集配のときに決められたせりふを言うことができる。	エ)役に立っていることに気付く。
評価の観点	◎ 一人で行えたとき ○ 言葉かけで行えたとき △ 言葉かけ以外の支援が必要だったとき	時間内にできたとき 言葉かけで時間内にできたとき 時間内にできなかったとき	一人で行えたとき 言葉かけで行えたとき 言葉かけ以外の支援が必要だったとき	表情や心情の聞き取りの際の発言などの様子より

【指導経過】 一線部は改善点

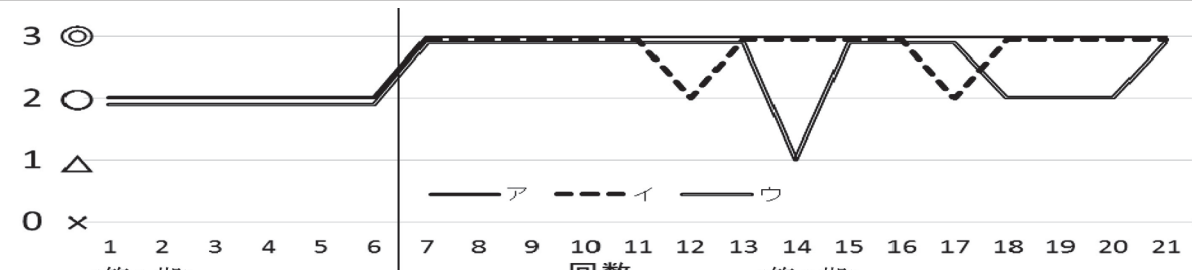
期間	第1期(4月～6月) 手順・活動の理解	第2期(7月～11月) 活動の定着・質の向上
活動内容	タオル配り(週明けの1限) ①小学部4学級分を配る。 タオル集め(週末の6限) ①小学部4学級分を集める。	タオル配り(週明けの1限) ①小学部4学級分を配る。 ②自己評価表に記入する。 ③担任に報告する。 タオル集め(週末の6限) ①小学部4学級分を集める。 ②自己評価表に記入する。 ③担任に報告する。
支援の方法	《活動の明確化》 ◇教師が付き添い、せりふや手順を伝える。徐々に付き添いや言葉かけを減らしていく。 《活動の簡略化》 ◇学級ごとに分けてあるタオルのかごを積み重ねて運ぶ仕組みにする。 《大人との関わり・他者評価》 ◇タオルの集配時、各学級の教師が感謝や賞賛の言葉を伝える。 《動機付け》 ◇タオルを集めた後、特別教室棟で過ごすことを励みにする。	《活動の明確化・自己評価》 ◇自己評価表を作成し、活動前に手順や目標を確認するよう促す。 《活動の明確化》 ◇時間を意識して活動できるようタイマーを使用する。 《考える場面・自己決定》 ◇相手が喜ぶせりふの言い方について選択形式で問いかける。 《大人との関わり・他者評価》 ◇自己評価表を用いて自己評価したり、担任に報告したりするときに、良いところを賞賛したり感謝を伝えたりする。
△見の様子	・活動内容や手順を理解し、教師の見守りで最後まで集中してタオルの集配ができるようになった。 ・時々せりふの一部を忘れることがあった。	・ほぼ一人でタオルの集配ができるようになった。 ・せりふを丁寧に言おうと意識する様子はあまり見られなかったが、月曜日の登校直後にタオルが届いているか確認するようになった。
教師の評価	 <p>3 ◎ 2 ○ 1 △ 0 ×</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21</p> <p><第1期> 回数 <第2期></p> <p>— ア — — イ — — ウ —</p>	

図3 タオル集配係の実践の経過と課題の達成状況

喜ばれるように、言い方を A 児自身が考えて言うようにした。これらの支援の結果、「決められたせりふを言う」課題の達成度についてはむらがあったものの、「最後まで一人で行う」と「目標時間内に終える」の課題については、ほぼ安定して◎評価が見られるようになった。特に、月曜日の登校直後に自分からタオルが届いているか確認する姿が見られるようになった。

心情の聞き取りでは、9 月には、タオル集めのせりふを明快に教師に言って見せ、「自信の芽生え期」を迎えたことが分かった。教師から言われたように行うのが「偉い子」と感じており、やり遂げて教師から認められることを誇らしく思っている様子が伺われた。11 月になると、他の係同様、タオル集配が自分の専任であることを明確に述べ、自信を持って係活動に取り組んでいる「完成期」を迎えたことが確認できた。

IV. 考察

1. A 児の変容とそれをもたらした支援のポイント

実践の結果、A 児の達成課題は、いずれも安定して達成されるようになり、係活動において当初 3 つの観点から設定した育てたい力が、いずれも実践開始から 6 か月後までには獲得できたと判断された。また、係活動以外の場面でも、A 児の変容が確認された。たとえば、掃除の時間では、支援開始当初の 6 月には、途中で気になることがあると頻繁に持ち場を離れてしまい、教師の促しや直接援助を必要としていたが、支援終了時の 12 月になると中断することが減少したことが報告された。また、音楽など集団で多くの器具を用いて行う授業では、自ら困っている他児の援助を申し出て、授業後の片付けも進んで手伝う姿が増えてきていることが報告された。

A 児におけるこのような「役割の理解と実行」能力の獲得をもたらした支援のポイントについて、実践の経過に基づき考察する。

当初 A 児の係活動に対する意識は低かった。教師が主導して活動を繰り返すことで、係活動をすることが自分の役割であることを意識し始めたものの、忘れてしまうことも多かった。この時期の A 児の発言を見ると「(もしやらなかったら) 怒られる」「忘れたら×」などと、できずに否定される自分のことを想定しており、役割を積極的に果たす自己イメージを持っていないことが見て取れる。また、「誰かさんに怒られるか、みんなにちゃんとしなさいと言われるか、それが分からない。」とも述べ、できない自分とそれを責める他者との関係を意識して義務感や不安感を感じていることが分かる。このような段階で、A 児に対し、まず必要であったのは、役割を果たすための方法とゴールに対する見通しの明示であった。A 児の課題達成度を確認しながら、繰り返し活動展開を見直して、活動の明確化と手順の簡略化を図り、A 児が役割を果たすための技術の獲得を目指し、「で

きる」自分を意識させるための支援を探った。この場合の活動の明確化とは、活動の始点から終点までを A 児が把握できるステップに分けて示し、手順表やタイマーの活用により、「いつから始めいつまでするのか」「どこでするのか」「どのようにするのか」を見通すことができるための支援であった。また、手順の簡略化とは、A 児にとって過重な負担感を感じないレベルまで活動量を調整するとともに、活動状況に応じて能率のよい活動手順を追求する支援であった。加えて、教師が役割をやり遂げたことに対する感謝や賞賛を行うことで、他者は A 児を責める存在ではなく、承認しプラスの評価を与える存在であると感じられるように継続して支援した。

このようにして A 児は役割を果たす手順を理解し、そのための技術を獲得した。しかし、その後も A 児の意欲にはむらが見られ、課題達成度も安定しない時期が続いた。「マンネリ期」と名付けたように、与えられた役割を手順どおりに果たし、それを褒められるだけの活動展開では、役割理解とその実行への意欲を継続できないことが明らかになった。この段階の支援としては、以前から取り入れていたやり遂げることが A 児の楽しみにつながるための報酬や他者からの賞賛などに加え、A 児自身の活動への自己評価や、活動に新奇性を感じられるような変更を加えた。それらの支援は、取り入れた際には功を奏したが、結果として一時的な効果に終わってしまう傾向が見られた。

しかしながら、最終的には A 児は安定して課題を達成できるようになった。そのきっかけとなったのは以下の 2 つの支援であった。

ひとつは、他者から褒められるという受動的意識ではなく、A 児自身が他者を喜ばせることができるという能動的な他者とのかわり意識の転換を促す支援である。「水やり係」の第 4 期で、学習発表会に自らの名札の付いたプランターを飾る機会を設けたことで、A 児は教師の聞き取りにおいて、「(自分が育てたコスモスが咲いて) みんなが喜んでいる。先生もでしょ。」と嬉しそうに話し、その前段階の第 3 期で「みんな、ありがとうといってくれる。うれしい。」と淡々と応えた様子とはまったく異なった姿を見せた。第 3 期には他者から賞賛や感謝を「受ける」視点しかなかったものが、第 4 期では喜びを「与える」側の視点を獲得したことが見て取れた。この変化は A 児が、役割を果たす意義は、自分のためだけでなく、他者のためでもあり、それを実行することは自分自身の有用感や満足感につながると理解したことを示していると考えられる。このように、A 児は実践を通して、他者との関係を「役割を実行しないと他者から責められる」から、「実行すると他者から褒められる」、そしてさらに、「実行すると他者を喜ばせることができる」というように、能動的に変容させたことが分かった。

2 つ目は、役割の実行に際し、A 児の自己選択・決定

を保障する支援である。「健康観察掛け係」において、A 児は第1, 2 期の教師の聞き取りでは、「忘れる」「やる気が出ない」と述べ、実際に課題の達成度は安定しなかった。しかし、第4 期になると、「一番好きな仕事は健康観察」「いつやるか、自分で決めた」と述べ、係活動を遂行しているのは自分自身であり、それをうまくやれるのは、自分が工夫したからだと自負している様子が見て取れた。それ以前、第2 期9 月下旬でマンネリ・スランプ期に陥ったとき、A 児は「先生と一緒にやってもらったら、やる気がでる」と、自分の意欲を引き出す要因が教師とのかかわりにあることを自ら分析していた。それを踏まえて、第4 期では、自分にとって楽しい教師とのかかわりを保障するための手順の工夫を生み出したことが分かる。また、タオル集配係でも、第2 期9 月に、集配の際の決められたせりふの言い方に、集める相手が喜ぶ工夫をA 児が決めて加えることで、すらすらと言えるようになり、最後までやれる自分を「偉い」と評価している。このように、A 児の自己選択・決定は、それまでの手順の簡略化やゴールの明確化、活動後の報酬の工夫などの支援の積み重ねの中で、A 児が自分の求める報酬や、自分にできる工夫を選択できるように育ってきたことが基盤となって実現したと考えられる。

以上の支援の結果、当初、自分が期待される役割を果たすことができると感じておらず、役割を果たす喜びも感じていなかったA 児であったが、各係の「完成期」には、「むずかしい仕事はない」「一人でやっている」「先生に言われたことはちゃんとやっている」と応えるまでに自信を持ち、役割を果たす喜びを得たことが分かった。

2. 「役割の理解と実行」能力の獲得を促進する competency-based のPDCA サイクル

本実践では、「研究の背景と目的」で述べたように、4 つのステップからなる支援実践の枠組みを構築することにより、支援におけるPCDA サイクルの実現を目指した。この4 つのステップは、木村・菊池（前出）の言う、competency-based-program の具現化に寄与するものであると考える。competency とは、人間の表面に現れる「行動」だけでなく、個人の内側にある動機付けや知識・人格等を含む包括的な概念を指す（岩崎, 2008）とされる。本研究で構築した支援の枠組みは、A 児の目に見える行動を客観的に評価する仕組みと、内的な動機付けや意欲、自己意識などの見えない能力を評価する仕組みを内包しており、実態把握シートの活用から育てたい力の設定、評価、再実践に至るPDCA サイクルの全過程において、「役割の理解と実行」という視点から competency の高まりと、よりよい発現を志向するものであったと言える。すなわち、この枠組みをもつことで、本実践においては、A 児のキャリア発達について、competency-based の支援が可能となったと考えられる。

また、本実践においては、支援の場を特別活動（日々

の係活動）とし、継続的な支援を行った。係活動は、特別支援学校学習指導要領（2009）の小学部教科「生活」において「集団活動に参加し、簡単な係活動をする」「日常で簡単な手伝いや仕事を進んでする」などの項目として位置づけられているものである。小田島（2013）は、「キャリアプランニング・マトリックス（学習指導要領記載版）」の開発にあたり、係活動を「キャリアプランニング能力」の「はたらくよろこび」に位置づけている。このように、係活動を「役割の理解と実行」能力の獲得を促す支援の軸とすることは、小学部段階にある知的障害児の支援においては、妥当な活動であると考えられる。しかし、これまでの実践では、この係活動をどのように展開すれば、「役割の理解と実行」能力の獲得を実現するに至るか、その枠組み作りについての検討は、まだ十分積み上げられていない状況であった。本実践においては、それを実現するための、PDCA サイクルシステムの具体例を示すことができたと考える。

V. 本研究の限界と今後の課題

本実践研究は、一人の知的障害児を対象になされたものであり、本研究の成果は、更なる対象の拡大と実践の積み重ねを経て、検証される必要がある。また、本研究で取り上げた「役割の理解と実行」能力は、キャリア発達の中核的能力ではあるものの、全体から見るとその一部分であることも確かである。キャリア発達はこれまで整理してきたように全人的な視点に立つものであり、さらに competency に関する概念も多様である現状を踏まえるなら、本研究については、今後開発が進められるキャリア教育を展望するとき、そのパイロット的役割にあると認識している。今後更なる実践により、本研究の成果を発展させたいと考える。

謝辞

本稿は、Z 支援学校小学部の学部研究として2 年間にわたり取り組んだものの一部を筆者らが再構成したものです。本研究を実施するにあたり、林幸子、平野香代子、宮崎順子、砂田靖子、青山恒也、小川真由子、高波真紀子、岡明佳、北村満の各先生方がご尽力下さいました。本研究で得られた成果は、これらのスタッフ全員の力によるものです。さらに、多大なご協力をいただきましたZ 支援学校の対象児童と、島崎俊哉前校長先生、米萩欣二現校長先生、川腰桂子教頭先生はじめ多くの先生方に心より感謝申し上げます。

引用文献

阿部美穂子・吉田彩子・山川俊幸・森光康（2014）児童福祉施設併設特別支援学校知的障害生徒のキャリア

力を育てる授業実践－役割を果たし、自己有用感を高めることを目指して－. とやま発達福祉学年報, 5, 3-13.

岩脇千裕 (2008) 日本企業の大学新卒者採用におけるコンピテンシー概念の文脈. 独立行政法人労働政策研究・研修機構ディスカッション・ペーパー, 5, 113-147.

木村宣孝・菊地一文 (2011) 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス (試案)」作成の経緯. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 8, 3-17.

小田島利紀 (2013) キャリア発達の促しを意識した本校版「キャリアプランニング・マトリックス」の作成と学習活動への活用. 職業能力開発技術誌「技能と技術」, 24, 24-30.

国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2002) 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書).

<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/1hobun.pdf> 2014年8月27日アクセス

国立特別支援教育総合研究所 (2010) 特別支援教育充実

のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社. 文部科学省 (2006) 小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引－児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために－.

<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/21career.shiryou/honbun/koumoku/1-05.pdf> 2014年8月27日アクセス

文部科学省 (2009) 特別支援学校小学・中学部学習指導要領. 海雲堂出版.

文部科学省 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について. 中央教育審議会答申, ぎょうせい.

渡辺三枝子 (2010) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 (第4回) 議事録.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/1298919.htm 2014年8月27日アクセス

(2014年9月1日受付)

(2014年10月8日受理)